

Bildung – Menschwerdung des Menschen im Horizont der einen Menschheit – Kommentar zum Beitrag von Friedrich Heckmann

Andreas Lienkamp

Die folgenden Anmerkungen sind weniger aus der Perspektive eines Bildungstheoretikers als vielmehr aus der eines christlichen Sozialethikers und Bildungspraktikers verfasst. Unter der Leitfrage der Beteiligungsgerechtigkeit geht es in einem ersten Schritt um die Ziele und Inhalte von Bildung, in einem zweiten dann um die ihnen angemessenen Institutionen.

1 Welche Bildung wollen wir?

Die zentrale Frage Friedrich Heckmanns lautet: „Welche Bildung wollen wir?“ Sie kann mit unterschiedlicher Betonung gelesen werden: „Welche Bildung wollen wir?“ beziehungsweise „Welche Bildung wollen *wir*?“ Geht es in der ersten Variante um die angezielte Gestalt von Bildung, so in der zweiten um das Recht auf Selbstbestimmung seitens der Subjekte lebenslangen Lernens, also der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, und ihre beziehungsweise unsere Beteiligung an der Bestimmung und Gestaltung von Bildung, Bildungsprozessen und Bildungsinstitutionen.

1.1 Wider die Dominanz des Ökonomismus – Orientierungs- versus Verwertungswissen

Friedrich Heckmann zielt mit seinem Beitrag auf die Rückgewinnung und Stärkung der gesellschaftspolitischen Funktion von Bildung jenseits ihrer zunehmenden wirtschaftlichen Verzweckung (vgl. Kapitel 4). Er will dazu die keineswegs neue, seit der Standort- und Globalisierungsdebatte (vgl. Kapitel 1) sowie der PISA-Studie⁹⁷ aber deutlich vehementer geführte Auseinandersetzung um lebenslanges Lernen und Schlüsselqualifikationen von ihrer ökonomischen Schlagseite befreien und sie in den größeren Kontext eines umfassenden Bildungsbegriffs stellen. Denn seine Befürchtung ist, dass Bildung unter der Hand zu einer weiteren Kolonie des Ökonomismus degradiert und dessen funktionalen Interessen untergeordnet

⁹⁷ Das im Auftrag der OECD zwischen 2000 und 2006 in 32 Staaten durchgeführte „Programme for International Student Assessment“ (PISA) stellt einen internationalen Vergleich der Leistungen fünfzehn- bis siebzehnjähriger Schülerinnen und Schüler in den Bereichen Lesen (und Verstehen), Mathematik und Naturwissenschaften her.

und angepasst wird. Der Trend und damit die Nachfrage an die Bildungsträger, so Heckmann, ziele auf *Verwertungswissen*. Was aber verwertbar sei, werde an anderer Stelle entschieden, nämlich „im Bereich der Ökonomie und der momentan von der Wirtschaft dominierten politischen Debatte“ (Kapitel 4).

Dem stellt Heckmann die Notwendigkeit einer selbstbestimmten moralischen, sozialen und politischen Bildung entgegen. In Anlehnung an das Papier „Jugendhilfe in der Wissensgesellschaft“ aus dem Brandenburger Jugendministerium votiert er für einen erweiterten Bildungsbegriff, der die Erziehung mit hineinnehme und die Relevanz von *Orientierungswissen* betone. Worauf kommt es an, wenn es nicht nur um Beschäftigungsfähigkeit in einem Erwerbsberuf geht, sondern vor allem darum, „ein Leben gut leben zu können“, das eigene Leben zu bewältigen, um ein gelingendes Leben führen zu können? Dazu reichen IT-Fertigkeiten und die Einübung in eine technologische Kultur allein ganz offenbar nicht aus. Diesen Schlüsselqualifikationen hält Heckmann deshalb unter anderem die folgenden entgegen: Lebensbewältigungskompetenz, körperliche, emotionale und ethisch-moralische Kompetenzen, demokratische und zivilgesellschaftliche Teilhabekompetenz, Gemeinschafts-, Lern-, Medien- und interkulturelle Kompetenz.

1.2 Zwei „neue“ Schlüsselqualifikationen

Dem möchte ich zwei „neue“ Schlüsselqualifikationen hinzufügen: Zukunftsfähigkeit wäre die eine, Vergangenheitsfähigkeit die andere. In beiden Fällen geht es um gutes Leben und um Gerechtigkeit. Beides sind konstitutive Elemente von Bildung, verstanden als „Menschwerdung des Menschen im Horizont der einen Menschheit“ (Peukert 1984, S. 131). Das gemeinsame Anliegen ist universale Solidarität:

„Diese Solidarität ist insofern universal, als sie sich sowohl auf die zukünftigen Generationen wie auf das Zerstörte und Vernichtete der Vergangenheit bezieht. Erinnerung an die Opfer der Geschichte hat nicht nur die funktionale Bedeutung, zum Kampf für eine bessere Zukunft zu motivieren. Fortschritt nur nach vorn war für [Walter] Benjamin die Fortsetzung der Katastrophe. Erinnern des Vernichteten überschreitet das Aneignen von ‚Kulturgütern‘, es zielt auf eine umfassendere Bildung menschlichen solidarischen Bewusstseins“ (Peukert 1983, S. 215).

Zukunftsfähigkeit

Die im Rahmen der Initiative „Beteiligung schafft Gerechtigkeit“ wirkende Arbeitsgruppe „Zukunft von Bildung und Qualifizierung“ hatte in ihrem Papier „Lebenslanges Lernen unter der Perspektive von Beteiligungsgerechtigkeit“ an mehreren Stellen den Begriff der „Zukunftsfähigkeit“ verwendet, ohne allerdings einen expliziten Bezug zur Diskussion um nachhaltige Entwicklung herzustellen (vgl. Arbeitsgruppe „Zukunft von Bildung und Qualifizierung“ o. J., S. 2-4⁹⁸).

Anders das von Heckmann zitierte „Forum Bildung“, das die „Zukunftsfähigkeit des Bildungssystems“ ebenfalls zu seinem Ziel erklärt:

„Wir müssen nicht nur mehr lernen, sondern auch anders. Nicht nur einmal, sondern ein Leben lang. Wir müssen lernen, uns in der Flut des Wissens zu orientieren und das richtige Wissen für die Lösung konkreter Aufgaben auszuwählen. Die Erhaltung unserer Welt verlangt wirtschaftliche, ökologische und soziale Verantwortung.“

Damit sind sowohl der für die Ethik zentrale Begriff der Verantwortung als auch die drei Dimensionen nachhaltiger Entwicklung benannt (vgl. Lienkamp 2000).

Die PISA-Studie, so Ulrich Grober, habe manches, nicht aber den Grad der *ökologischen* Alphabetisierung erfasst. Die Fähigkeit der Fünfzehn- bis Siebzehnjährigen

„zur Empathie, ihr Einfühlungsvermögen, ihre ‚Ehrfurcht vor dem Leben‘ (Albert Schweitzer), ihr Verständnis von Selbstsorge und Lebenskunst waren kein Gegenstand der Untersuchung. Wenn wir jedoch weiter in Richtung Nachhaltigkeit gehen wollen, wäre eine Bildungsoffensive, die die Konturen des neuen Denkens anschaulich macht, ein guter nächster Schritt“ (Grober 2002).

Der Grundsatz 14 der Erd-Charta, der fordert, dass in die formale Bildung und in das lebenslange Lernen das Wissen, die Werte und die Fähigkeiten zu integrieren sind, die für eine nachhaltige Lebensweise nötig sind, verpflichtet darauf, für alle, insbesondere für Kinder und Jugendliche, Bildungsmöglichkeiten bereitzustellen, die sie zur Mitarbeit an nachhaltiger Entwicklung befähigen. Dabei wird auch auf die Bedeutung der moralischen und spirituellen Bildung für einen nachhaltigen Lebensstil hingewiesen (vgl. Die Erd-Charta 2001, S. 14).⁹⁹

⁹⁸ Das Papier ist am Ende des Bandes im Wortlaut dokumentiert.

⁹⁹ Zu Albert Schweitzers Ethik der „Hingebung an Leben aus Ehrfurcht vor dem Leben“ und ihrer Beziehung zur Erd-Charta vgl. Lienkamp 2003.

Immerhin zwei deutsche Bundesländer haben in ihren Verfassungen entsprechende Erziehungsziele formuliert. So heißt es in der Verfassung des Freistaates Sachsen vom 27. Mai 1992:

„Die Jugend ist zur Ehrfurcht vor allem Lebendigen, zur Nächstenliebe, zum Frieden und zur Erhaltung der Umwelt, zur Heimatliebe, zu sittlichem und politischem Verantwortungsbewußtsein, zu Gerechtigkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zu beruflichem Können, zu sozialem Handeln und zu freier demokratischer Haltung zu erziehen“ (Art. 101, Abs. 1).

Und in der Verfassung des Landes Mecklenburg-Vorpommern vom 23. Mai 1993 ist zu lesen:

„Das Ziel der schulischen Erziehung ist die Entwicklung zur freien Persönlichkeit, die aus Ehrfurcht vor dem Leben und im Geiste der Toleranz bereit ist, Verantwortung für die Gemeinschaft mit anderen Menschen und Völkern sowie gegenüber künftigen Generationen zu tragen“ (Art. 15, Abs. 4).

Damit dies nicht Verfassungsrhetorik bleibt und auch nicht in eine wohlmeinende, aber die Autonomie moralischer Subjekte unterlaufende Indoktrination von Werten mündet,¹⁰⁰ sind – selbstverständlich nicht nur in Sachsen und Mecklenburg-Vorpommern – bestehende Bildungs- und Schulkonzepte, Lehrpläne, Unterrichtsfächer und -modelle, Projekte und Reihen zu prüfen und entsprechend zu modifizieren beziehungsweise erst einmal zu entwickeln. Ansätze dazu gibt es bereits.¹⁰¹ Angesichts der Tatsache lebenslangen Lernens gehören dann aber auch Vorschulphase, Studium, Fort- und Weiterbildung, Erwachsenenbildung inner- und außerhalb bestehender Institutionen auf den Prüfstand. Das Ziel ist klar:

„[...] das praktisch gelebte andere *Naturverhältnis*, das Mensch und Natur nicht als getrennt, sondern wieder als zusammengehörig erlebt und die Reichweite des Interesses und der Fürsorge vom eigenen Ich auf die anderen, auch künftigen Menschen, weiter auf die empfindungs- und leidensfähigen Lebewesen und schließlich auf alle Wesen ausdehnt [...] Diese ehrfürchtig-achtsame Haltung haben wir wieder einzuüben, zu ihr andere praktisch anzuleiten“ (Kessler 1996, S. 253).

¹⁰⁰ Davor warnt etwa Lawrence Kohlberg (vgl. Kohlberg 1986, S. 23).

¹⁰¹ Vgl. schon Schweitzer 1994, S. 60. Als aktuelle Beispiele sei neben dem Misereor-Lehrerforum Nr. 46 vom September 2002, S. 5 (Im Brennpunkt: Die Erd-Charta) auf die Homepage der „Earth Charter Initiative“ (im Internet unter: <http://www.earthcharter.org/education>) sowie auf das von Joachim Donsbach, Albert-Schweitzer-Schule Wesseling, entwickelte Albert-Schweitzer-Lernprogramm für die Grundschule hingewiesen (download im Internet unter: <http://www.oriolus.com/free.htm>).

Vergangenheitsfähigkeit

Analog zum etablierten Begriff der Zukunftsfähigkeit möchte ich hier als zweite „neue“ Schlüsselqualifikation die Vergangenheitsfähigkeit einführen, eine Kategorie, die keineswegs nur für den deutschen Kontext Relevanz beansprucht. „Hitler“, schreibt Theodor W. Adorno in seinem Hauptwerk, der 1966 veröffentlichten „Negativen Dialektik“,

„hat den Menschen im Stände ihrer Unfreiheit einen neuen kategorischen Imperativ aufgezwungen: ihr Denken und Handeln so einzurichten, daß Auschwitz nicht sich wiederhole, nichts Ähnliches geschehe“ (Adorno 1982, S. 358).

Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, sei die allererste an Erziehung, so Adorno in seinem berühmten Radiovortrag „Erziehung nach Auschwitz“ aus dem gleichen Jahr. „Jede Debatte über Erziehungsideale“, ergänze: und über Schlüsselqualifikationen, „ist nichtig und gleichgültig diesem einen gegenüber, dass Auschwitz nicht sich wiederhole“ (Adorno 1969, S. 85). Denn:

„Unfähigkeit zur Identifikation war fraglos die wichtigste psychologische Bedingung dafür, dass so etwas wie Auschwitz sich inmitten von einigermaßen gesitteten und harmlosen Menschen hat abspielen können. [...] Die Kälte der gesellschaftlichen Monade, des isolierten Konkurrenten, war als Indifferenz gegen das Schicksal der anderen die Voraussetzung dafür, daß nur ganz wenige sich regten“ (Adorno 1969, S. 98).¹⁰²

Ohne den Begriff zu verwenden, erklärt Adorno die „Erziehung nach Auschwitz“ zur Aufgabe lebenslangen Lernens. Konkret bedeutet das für ihn

„einmal Erziehung in der Kindheit, zumal der frühen; dann allgemeine Aufklärung, die ein geistiges, kulturelles und gesellschaftliches Klima schafft, das eine Wiederholung nicht zulässt, ein Klima also, in dem die Motive, die zu dem Grauen geführt haben, einigermaßen bewusst werden“ (Adorno 1969, S. 88).

Dieses Programm könnte man auch mit „Erziehung zur Mündigkeit“ überschreiben (vgl. Adorno 1973):

¹⁰² Vgl. dazu die ganz ähnlichen Ausführungen Albert Schweitzers im ersten Band seiner 1923 veröffentlichten Kulturphilosophie: „Die Affinität zum Nebenmenschen geht uns verloren. Damit sind wir auf dem Wege zur Inhumanität. Wo das Bewußtsein schwindet, daß jeder Mensch uns als Mensch etwas angeht, kommen Kultur und Ethik ins Wanken. Das Fortschreiten zur entwickelten Inhumanität ist dann nur noch eine Frage der Zeit“ (Schweitzer 1996, S. 28).

„Die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie, wenn ich den Kantischen Ausdruck verwenden darf; die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (Adorno 1969, S. 90).

In Hinblick auf die von Lawrence Kohlberg und anderen angezielte Haltung und Praxis der Achtung vor der Person müssen das Interesse an Gerechtigkeit, Wechselseitigkeit oder Gleichheit in den Beziehungen der Menschen untereinander hinzutreten (vgl. Kohlberg 1977, S. 11). Hinzu kommen des Weiteren die Fähigkeit zur Identifikation mit und zur Empathie für Andere, zur Sympathie, zur idealen wechselseitigen Rollenübernahme (Perspektivenwechsel) und Universalisierung (vgl. Kohlberg 1977; Kohlberg/Boyd/Levine 1986, S. 222-226), also die Fähigkeit, sich gemäß der Goldenen Regel „in einem Gedankenexperiment auf den Standpunkt des Betroffenen zu stellen, was als der moralische Standpunkt gilt“ (Höffe ³1986, S. 93).¹⁰³ Dabei ist zu berücksichtigen, dass das Gedankenexperiment natürlich nicht den Diskurs ersetzt, in dem allein die Interessen der Betroffenen *authentisch* artikuliert werden können.

Ist zukunftsfähiges Handeln eine Praxis, die sich als solidarisch mit den nachkommenden Generationen erweist, so ist ein vergangenheitsfähiges Handeln eine Praxis, die sich solidarisch mit den Toten, den unschuldigen Opfern der Geschichte, zeigt. In beiden Fällen geht es darum, im Sinne universaler Solidarität die jetzt Lebenden dazu zu befähigen, bei sich selbst die Indifferenz gegen das Schicksal der Anderen, auch der *nicht mehr* oder *noch nicht* Lebenden, zu überwinden und eine Haltung der Affinität und Ehrfurcht (Schweitzer) beziehungsweise Achtung (Kohlberg) ihnen gegenüber einzuüben.

2 Bildung, Institution und Gesellschaft

Zu den Anforderungen an die Gestaltung von Bildungsinstitutionen, in denen solche Ziele zu verfolgen wären, hat sich Friedrich Heckmann in seinem Beitrag nicht ausführlicher geäußert. Da diese jedoch privilegierte Orte von Bildungsprozessen sind und in ihrer konkreten Ausgestaltung das Geschehen in ihnen entscheidend beeinflussen und darüber hinaus selbst wiederum in einen sie bestimmenden sozialen, politischen und ökonomischen Ordnungsrahmen eingebettet sind, soll dem spannungsreichen Verhältnis von Bildung, Institution und Gesellschaft noch kurz nachgegan-

¹⁰³ Auch Schüller (²1980, S. 310) weist auf die Möglichkeit hin, die Goldene Regel als Einfühlungsregel zu verstehen. Sie werde dann folgendermaßen gelesen: „Behandle die anderen so, wie du von ihnen behandelt werden wolltest, befändest du dich in ihrer Lage.“ Es gelte, sich mit Hilfe der Vorstellungskraft „in die Situation aller von der Entscheidung Betroffenen zu versetzen“.

gen werden. Spricht man über Ziele und Inhalte von Bildung, so muss man sozialetisch auch über die ihnen gemäßen Einrichtungen und Strukturen sprechen.

Für Lawrence Kohlberg wurde darum in seiner letzten Schaffensphase die Einbindung moralischer Entwicklung und Erziehung in eine „gerechte Sozialstruktur“ (Schule, Familie, Gesellschaftssystem) immer wichtiger. Ausgangspunkt für Kohlberg ist der gleiche wie bei Adorno: „daß Auschwitz nicht sich wiederhole, nichts Ähnliches geschehe“. So entstand der „just community approach“ (Kohlberg 1986, S. 22). Zugespißt stellt sich die Frage, wie Erziehung zur Mündigkeit und Solidarität in pädagogischen Interaktionen sowie unter institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen glücken soll, die in ihrer konkreten Ausgestaltung die Bildungsziele – eben Mündigkeit und Solidarität – konterkarieren? „Die grundlegende Fähigkeit des moralischen Urteils, die Fähigkeit zum role-taking, also zur einführenden Übernahme des Standpunktes des anderen und seiner Anerkennung als gleichberechtigt“, so Helmut Peukert, kann „der einzelne nur dann erwerben, wenn seine soziale Umwelt selbst ‚gerecht‘ organisiert ist; genauer: die Formation eines reifen moralischen Bewußtseins bedarf der Teilnahme an gerechten Institutionen.“

Die Arbeit in Bildungsinstitutionen sei jedoch dadurch belastet, dass sie der Ort sind, an dem der Widerspruch zwischen den Funktionsanforderungen gesellschaftlicher Systeme und den Postulaten pädagogischen Handelns offenbar werde (vgl. Peukert 1983, S. 214). Deshalb braucht es

„gesellschaftliche Institutionen, in denen der Vorrang gemeinsamer Selbstbestimmung gesichert ist, und Bildungsinstitutionen, in denen die Fähigkeit dazu erworben werden kann“ (Peukert 1983, S. 214).

Die im März 2001 publizierte, allerdings kaum beachtete Untersuchung „Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement“ der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) hat ergeben, dass

„Schulen, die sich um eine politische Umsetzung demokratischer Prinzipien, z. B. durch die Schaffung von Freiräumen für offene Diskussionen bemühen, das politische Verstehen und Engagement ihrer Schüler besonders fördern können“¹⁰⁴.

Hier sehe ich ein zentrales Forschungsdesiderat, an dem sich eine christliche Sozialethik zu beteiligen hätte. Beispielhaft sei hier auf das Schulentwicklungsprogramm „Demokratie lernen und leben“ der Bund-Länder-

¹⁰⁴ Im Internet unter: http://www2.rz.hu-berlin.de/empir_bf/press_d.html.

Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) hingewiesen, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert und zwischen 2002 und 2007 durchgeführt wird. Die Überlegungen zu diesem Modellprogramm wurden – ähnlich wie seinerzeit die Gedanken Adornos – ausgelöst von der „besorgniserregenden Dynamik einer rechts-extremen Jugendkultur in Verbindung mit zunehmender Gewaltakzeptanz“ (Demokratie lernen und leben 2001, S. 76). Angesichts der aktuellen Zunahme von Gewalt, Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus und einer seit Jahren zunehmenden Politik(er)verdrossenheit und Politikdistanz bei Jugendlichen wird deshalb die Notwendigkeit betont, „die Transformation der Institution als demokratiepädagogisch produktive und mikropolitisch aktivierende Lebenswelt auf breiter Front voranzutreiben“ (Demokratie lernen und leben 2001, S. 17 und 79).

Was das praktisch bedeuten kann, lässt sich etwa an der Bielefelder Laborschule ablesen, die 1974 von dem – auch bei Heckmann affirmativ zitierten – Reformpädagogen Hartmut von Hentig begründet wurde. Dort soll nicht nur anderes, sondern vor allem *anders* gelernt werden:

„Geprägt von Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus, sah von Hentig die ‚Erziehung zur Politik‘ als eine Hauptaufgabe der Schule an. Er konzipierte die Schulumwelt als ‚Polis‘, als eine eigenständige Schulgesellschaft, die im Kleinen das große Gemeinwesen widerspiegeln sollte¹⁰⁵. In dieser Polis sollen die Schüler eine gereifte Persönlichkeit ausbilden und demokratisches Denken und Handeln einüben. Absolventen der Laborschule sollten einen Beitrag zu einer ‚besseren‘ Gesellschaft leisten können und wollen. Die Strukturen, der Unterricht und das Miteinander an der Schule wurden auf diese Ziele hin ausgerichtet“ (Trautwein et al. o. J., S. 2).

Für viele überraschend schnitt das Schulexperiment hinsichtlich der PISA-Kriterien mit einem hervorragenden Ergebnis ab, knapp hinter dem von Testsieger Finnland.¹⁰⁶ Stellt man die relativ größere „Bildungsnähe“ des familiären Umfeldes der Laborschülerinnen und -schüler in Rechnung, entsprechen die Ergebnisse denen von vergleichbaren Gruppen. Bemerkenswert sind meines Erachtens darum vor allem die Resultate der parallel durchgeführten Untersuchung des zivilen Verhaltens. Hier ergaben die Tests eine erheblich höhere Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung, zu sozialem Engagement und zur Integration von Zuwanderern (vgl.

¹⁰⁵ Hierin schließt sich von Hentig der Forderung John Deweys an, die Schule solle eine „embryonic society“ sein (vgl. Hentig 2001).

¹⁰⁶ Vgl. dazu Westdeutsche Allgemeine Zeitung (WAZ), Nr. 277 vom 27. November 2002, S. 3, sowie „Die Tageszeitung“ (taz), Nr. 6904 vom 14. November 2002, S. 7. Untersucht wurde die Schule vom Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, das auch die nationale PISA-Studie leitete.

Trautwein et al. o. J., S. 7). Und das bei einem hohen Grad an Lebensnähe, Selbstverantwortung und Zufriedenheit:

„Am Beispiel der Laborschule lässt sich erkennen, dass eine bewusste pädagogische Schwerpunktsetzung auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler und die Entwicklung demokratischer Einstellungen nicht mit Einbußen bei den Fachleistungen einhergehen muss. Die Dichotomie von Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung ist überwunden – der Laborschule gelingt es, eine anspruchsvolle pädagogische Vision und die Förderung der Fachleistung unter ein Schuldach zu bekommen“ (Trautwein et al. o. J., S. 8 f.).

Ein Beispiel, das „Schule“ machen sollte, auch außerhalb der Schule.

Literatur

- Adorno, T. W.** (1969): Erziehung nach Auschwitz. In: Ders.: Stichworte. Kritische Modelle, Bd. 2, Frankfurt a. M., S. 85-101.
- Ders.** (1973): Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt a. M.
- Ders.** (³1982): Negative Dialektik, Frankfurt a. M.
- Arbeitsgruppe „Zukunft von Bildung und Qualifizierung“** (o. J.): Lebenslanges Lernen unter der Perspektive von Beteiligungsgerechtigkeit (Diskussionspapiere der Arbeitsgruppen der Initiative „Beteiligung schafft Gerechtigkeit“). In (Internet): <http://www.dbk.de>.
- Demokratie lernen und leben** (2001): Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, vorgelegt von Wolfgang Edelstein und Peter Fauser unter Mitwirkung einer Gruppe von Experten und Praktikern (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung; 96), Bonn. In (Internet): <http://www.blk-bonn.de>.
- Donsbach, J.**: Albert-Schweitzer-Lernprogramm. In (Internet): <http://www.orilus.com/free.htm>.
- Earth Charter Initiative.** In (Internet): <http://www.earthcharter.org/education>.
- Die Erd-Charta** (2001): hrsg. v. der Ökumenischen Initiative Eine Welt e. V. und dem Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland e. V., Berlin.
- Grober, U.** (2002): Konstruktives braucht Zeit. Über die langsame Entdeckung der Nachhaltigkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 31-32/2002 vom 05.08.2002. Zitiert nach (Internet): http://www.das-parlament.de/2002/31_32/Beilage/000.html.
- Hentig, H. von** (2001): „Die Lebensgemeinschaft erzieht zum Leben“. Gespräch über Reformpädagogik, Versäumnisse der Kultusminister und den angeblichen Wertezwergfall. In: Süddeutsche Zeitung (SZ) vom 04. Dezember 2001, S. V2/18.

- Höffe, O.** (³1986): Art. Goldene Regel. In: Ders. (Hrsg.): Lexikon der Ethik, München, S. 93 f.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement** (2001): Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement. In (Internet): http://www.2.rz.hu-berlin.de/empir_bf/press_d.html.
- Kessler, H.** (1996): Auf der Suche nach einem planetarischen Öko-Ethos. Lernertrag eines interkulturellen Dialogs. In: Ders. (Hrsg.): Ökologisches Weltethos im Dialog der Kulturen und Religionen, Darmstadt, S. 246-277.
- Kohlberg, L.** (1977): Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung. In: Politische Didaktik, Jg. 3, S. 5-20.
- Ders.** (1986): Der „Just-Community“-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In: Oser, F./Fatke, R./Höffe, O. (Hrsg.): Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung, Frankfurt a. M., S. 21-55.
- Ders./Boyd, D. R./Levine, C.** (1986): Die Wiederkehr der sechsten Stufe: Gerechtigkeit, Wohlwollen und der Standpunkt der Moral. In: Edelstein, W./Nunner-Winkler, G. (Hrsg.): Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung, Frankfurt a. M., S. 205-240.
- Lienkamp, A.** (2000): Steile Karriere. Das Nachhaltigkeits-Leitbild in der umweltpolitischen und -ethischen Debatte. In: Herder Korrespondenz, Jg. 54, S. 464-469.
- Ders.** (2003): Achtung und Ehrfurcht vor dem Leben. Von Albert Schweitzer zur Erd-Charta. In: Natur und Kultur, Jg. 4, Heft 1 (im Druck).
- Misereor Lehrerforum** (2002): Im Brennpunkt: Die Erd-Charta. In: Nr. 46 v. September 2002, S. 5.
- Peukert, H.** (1983): Kritische Theorie und Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 30, S. 195-217.
- Ders.** (1984): Über die Zukunft von Bildung. In: Frankfurter Hefte. FH-extra 6, Jg. 39, S. 129-137.
- Schüller, B.** (²1980): Die Begründung sittlicher Urteile. Typen ethischer Argumentation in der katholischen Moraltheologie, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Düsseldorf.
- Schweitzer, A.** (1994): Wie wir überleben können. Eine Ethik für die Zukunft, hrsg. von Harald Schützeichel, Freiburg i. Brsg./Basel/Wien.
- Ders.** (1996): Kultur und Ethik, München.
- Trautwein, U. et al.** (o. J.): Was die Schule von der Polis lernen kann. Die Laborschule Bielefeld ist anders – und erfolgreich. Das zeigen Ergebnisse der PISA-Studie. In (Internet): <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/FrankfurterRundschau.pdf>.